

Análisis Histórico y Conceptual para la Educación Inclusiva en Argentina

A Historical and Conceptual Exploration of Inclusive Education in Argentina

Diego Carmona Gallego ¹ y Sabrina Abatilli ^{*,2}

¹ IRICE-CONICET/UNR, Argentina

² Universidad Nacional de Rosario, Argentina

RESUMEN:

La historia de la educación para personas con discapacidad/diversidad funcional en Argentina refleja una evolución compleja, desde modelos con efectos segregativos hacia intentos contemporáneos de inclusión educativa. Este estudio analiza la trayectoria histórica y legislativa, desde los inicios del sistema educativo argentino hacia fines del siglo XIX con la conformación del Estado Nación, hasta la actualidad, explorando la interacción entre paradigmas sociales de abordaje de la discapacidad/diversidad funcional y prácticas pedagógicas. Se examinan los avances logrados, los desafíos persistentes, y las tensiones entre políticas inclusivas y su implementación efectiva. A través de una revisión crítica, se destaca la necesidad de un enfoque que valore la diversidad, reconozca la interdependencia, así como la dignidad humana, y promueva prácticas pedagógicas significativas. Este análisis plantea que la educación inclusiva solo será posible si se reconoce la fragilidad inherente de los seres humanos y se fomenta el cuidado mutuo en las relaciones educativas.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Inclusión social, Derechos de las personas con discapacidad, Interdependencia.

ABSTRACT:

The history of education for people with disabilities/functional diversity in Argentina reflects a complex evolution, from segregative models towards contemporary attempts at educational inclusion. This study analyzes the historical and legislative trajectory, from the beginnings of the Argentine educational system towards the end of the 19th century with the formation of the Nation State, to the present day, exploring the interaction between social paradigms for addressing disability/functional diversity and pedagogical practices. The advances achieved, the persistent challenges, and the tensions between inclusive policies and their effective implementation are examined. Through a critical review, the need for an approach that values diversity, recognizes interdependence, as well as human dignity, and promotes meaningful pedagogical practices is highlighted. This analysis suggests that inclusive education will only be possible if the inherent fragility of human beings is recognized and mutual care is fostered in educational relationships.

KEYWORDS:

Inclusive education, Social inclusion, Disability rights, Interdependence.

CÓMO CITAR:

Carmona Gallego, D. y Abatilli, S. (2026). Análisis histórico y conceptual para la educación inclusiva en Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 227-242.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100227>

1. Introducción

A La construcción de sistemas educativos inclusivos representa un desafío global que ha cobrado especial relevancia en Argentina. A lo largo de las últimas décadas, el país ha experimentado transformaciones significativas en su abordaje de la discapacidad/diversidad funcional¹, reflejadas en cambios normativos y en las prácticas pedagógicas. Este artículo se propone realizar un análisis histórico de la interrelación entre la legislación educativa argentina y los paradigmas que han guiado la atención a las personas con discapacidad/diversidad funcional. El análisis contempla el período histórico que va desde los inicios del sistema educativo en Argentina-fines del siglo XIX-y la formación del Estado Nación, hasta la contemporaneidad. En este marco, se pretende demostrar el entrecruzamiento de los paradigmas de abordaje de la discapacidad/diversidad funcional en la educación, a través de una revisión de la literatura científica y de los documentos normativos. Así, se busca comprender cómo han evolucionado las concepciones sobre la discapacidad y cómo estas han influido en las políticas educativas. El objetivo último es identificar los avances, las persistentes brechas y los desafíos pendientes en la construcción de una educación inclusiva que garantice el derecho a aprender de todas las personas. En la segunda parte de este artículo, se reflexiona en torno a múltiples conceptos con el propósito de arribar a nuevos horizontes, posibilitadores de prácticas más inclusivas. Se concluye que la experiencia educativa será significativa y subjetivante si podemos reconocer y asumir la fragilidad que nos es inherente como seres humanos, y promover la asunción de relaciones de cuidado mutuo.

La investigación sobre la educación inclusiva en Argentina ha revelado una trayectoria compleja y dinámica. Los estudios revisados muestran una evolución desde modelos médicos, que concebían la discapacidad como un defecto individual y promovían la segregación, hacia enfoques más inclusivos que enfatizan las barreras sociales y ambientales. La legislación educativa argentina ha reflejado estos cambios, incorporando progresivamente el principio de inclusión. Sin embargo, la implementación de las políticas ha sido heterogénea y ha enfrentado diversos obstáculos. Schwamberger y Grinberg (2024) enfatizan las tensiones entre las políticas y las prácticas educativas, así como los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de la inclusión. La falta de recursos, la formación docente inadecuada y las resistencias culturales han limitado el alcance de la inclusión en muchas escuelas. Las políticas económicas, en particular los recortes presupuestarios en salud y educación, han acotado los recursos disponibles para la educación inclusiva, afectando los procesos de inscripción y los apoyos necesarios.

¹ La utilización de la barra y la adopción simultánea de los términos discapacidad/diversidad funcional supone el reconocimiento de los paradigmas contemporáneos más influyentes en este ámbito: el modelo social y el modelo de diversidad funcional. A partir de la promulgación de la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se establece la utilización del término personas con discapacidad, para señalar que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las limitaciones o impedimentos personas con las barreras contextuales-sociales. De este modo, la discapacidad no se encuentra intrínsecamente en la persona, sino que es resultado de una interacción con una sociedad que no se adecua suficientemente a las diferencias que pueden presentar las personas con discapacidad. No obstante, se consideran insoslayables los aportes del Foro de Vida Independiente y Diversidad en torno a la diversidad funcional para un debate actualizado en torno a la inclusión educativa.

El panorama educativo actual continúa marcado por la exclusión, la segregación y la inadecuada integración de los estudiantes con discapacidad, poniendo de relieve fallas sistémicas para lograr una verdadera inclusión (Cobeñas, 2020). Sin embargo, todo esto coexiste con importantes e insoslayables avances, ya que, tal como se deriva de las investigaciones de Acuña (2024) se registran tensiones y paradojas en el sistema educativo argentino con respecto a la discapacidad. De este modo, destacan los debates en curso influenciados por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que dan forma a prácticas y políticas inclusivas en entornos educativos. En otro orden, estudios como los de Maturo et al. (2020) señalan la importancia de considerar la interseccionalidad de la discapacidad con otros factores sociales, como la clase, el género y el origen étnico. Estas intersecciones generan desigualdades adicionales y dificultan el acceso a una educación de calidad para ciertos grupos poblacionales, entre los que se encuentran muchas personas con discapacidad pertenecientes a estratos socioeconómicos medios, medio-bajos y bajos.

Ante este panorama de estudios, se observa una vacancia en el estudio histórico de la interrelación entre los diferentes paradigmas de abordaje de la discapacidad y las diferentes legislaciones y prácticas correspondientes al ámbito educativo.

En términos de organización, este artículo se estructura en cuatro apartados y las conclusiones. En primer lugar, se profundiza sobre la metodología, los criterios de análisis y los ejes teóricos utilizados. En segundo lugar, se reconstruye el desarrollo histórico y normativo de la educación destinada a personas con discapacidad/diversidad funcional en Argentina. En tercer lugar, se analizan las transformaciones institucionales vinculadas a la educación especial, las integraciones escolares y la educación inclusiva. En un cuarto apartado, se desarrollan aportes conceptuales que permiten reconfigurar las prácticas educativas. Finalmente, se presentan conclusiones orientadas a sintetizar los hallazgos y a señalar desafíos actuales para la consolidación de una educación inclusiva en el contexto argentino.

2. Metodología

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, de tipo documental y descriptivo-analítico, orientado a la reconstrucción histórica y al análisis conceptual de la educación inclusiva en Argentina. La elección de esta metodología responde a la necesidad de comprender los procesos sociohistóricos, normativos y discursivos que han configurado las políticas y prácticas educativas destinadas a personas con discapacidad/diversidad funcional, así como las tensiones paradigmáticas que las atraviesan.

Desde una perspectiva histórico-interpretativa, se realizó un relevamiento, selección y análisis crítico de fuentes secundarias, conformadas por legislación educativa nacional, documentos normativos internacionales, producciones académicas especializadas y documentos institucionales elaborados por organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil. Este corpus documental permitió identificar continuidades, rupturas y desplazamientos en los modos de concebir la discapacidad/diversidad funcional y su vinculación con la escolarización, desde fines del siglo XIX hasta la actualidad.

El análisis de los documentos se llevó a cabo mediante una lectura hermenéutica y comparativa, organizada en torno a ejes analíticos previamente definidos: a) los paradigmas de abordaje de la discapacidad (prescindencia, médico-rehabilitador, social y de la diversidad); b) las configuraciones institucionales del sistema educativo (educación común, educación especial, integraciones escolares y dispositivos

educativos terapéuticos); y c) los conceptos teóricos emergentes que permiten reconfigurar las prácticas educativas, tales como diversidad, interdependencia, fragilidad, cuidado y dignidad. Estos ejes operaron como herramientas analíticas dinámicas, que posibilitaron el diálogo entre normativas, discursos y prácticas educativas.

Asimismo, el estudio adopta una posición crítica, en tanto no se limita a describir la evolución normativa, sino que problematiza la distancia entre los marcos legales y su implementación efectiva en los contextos escolares. En este sentido, el análisis documental se articula con aportes teóricos provenientes de los estudios críticos en discapacidad, la pedagogía inclusiva y la ética del cuidado, lo que permite tensionar las categorías tradicionales de normalidad/anormalidad y proponer horizontes alternativos para la educación inclusiva en Argentina.

3. Educación y diversidad funcional. ¿Escuela para todos?

Este apartado se organiza a partir de tres ejes analíticos articulados. En primer lugar, se aborda el surgimiento histórico de la escuela moderna en Argentina y su función normalizadora en el marco de la conformación del Estado Nación. En segundo lugar, se analizan las configuraciones institucionales que asumió la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional –educación especial, integraciones escolares y dispositivos educativos terapéuticos– en diálogo con los paradigmas médico-rehabilitador y social. Finalmente, se examina el pasaje normativo y conceptual hacia la educación inclusiva, atendiendo a las tensiones, límites y contradicciones que emergen en el contexto argentino.

3.1. Introducción. ¿Por qué la escuela?

En este artículo se sostiene el supuesto de que las distintas maneras de abordar la discapacidad/ diversidad funcional, representadas en los diferentes paradigmas (Palacios y Románach, 2006) serán reproducidas a través de prácticas, significados y valoraciones hacia las personas con discapacidad, en distintos ámbitos e instituciones de la sociedad. Con el objetivo de analizar este supuesto, se ha de revisar cómo algunas prácticas institucionales educativas fueron cambiando producto de las luchas y conquistas de los movimientos sociales de personas con diversidad funcional y familiares.

En este sentido, es importante advertir que las transformaciones impulsadas por las personas con discapacidad, así como las organizaciones de familiares, aparecerán cristalizadas en legislaciones que enmarcan a los paradigmas y en definitiva a las prácticas mismas. Se toma aquí como eje para el análisis a la institución escolar, aquella institución que en sus prácticas puede apuntar a normalizar a los sujetos para incluirlos en la sociedad, buscando su adecuación o adaptación; así como también puede propiciar momentos de aprendizaje e intercambio, respetando los ritmos de cada estudiante y haciendo lugar a la singularidad. Se selecciona como analizador a la institución escolar ya que se considera, siguiendo a Kipen y Vallejos (2009), que, en el momento de constitución del Estado Nación en Argentina, la educación fue considerada como un proceso de socialización a cargo de la docencia, quien asume la transmisión de patrones de comportamientos y pensamientos. Ahora bien, los patrones de comportamiento y pensamientos que se buscaban transmitir a través de la escuela podrían sintetizarse en lo que Rosato et al. (2009) conceptualizan como ideología de la normalidad. Se trata de una normalidad deseada que se logra

homogeneizando a la sociedad, y para esto el aparato del Estado cuenta con ciertas instituciones diseñadas para tal fin.

No obstante, la escuela en tanto institución social no sólo se corresponde con una dimensión instituida, sino que puede vehicular prácticas instituyentes que promuevan otro tipo de aprendizajes y experiencias, además de implicar un lugar en el que se afianzan vínculos y se construye conocimiento en interacción. En este sentido, en la educación, y en la escuela como institución, se pueden gestar intersticios que abren posibilidades de transformación social.

3.2. Surgimiento de la escuela y primera Ley de Educación común

Pérez et al. (2018) desarrollan algunos fundamentos sobre los orígenes del Estado moderno en Argentina. Postulan que la escuela constituye el dispositivo que lleva adelante la tarea de transmisión del sentido de comunidad como así también el de nación, en tanto reproductora de tradiciones, ritos y saberes validados socialmente. En este contexto, la ley de Educación Común N°1420, sancionada en el año 1884, impone la educación pública obligatoria, siendo esta ley una herramienta para la construcción de lo que se conoce como el ser argentino². En los primeros artículos de esta ley se plantean los principios generales que sostendrá la enseñanza pública, entre los que podemos destacar: la obligatoriedad de la educación primaria, para niñas y niños de 6 a 14 años, buscando “favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico” (Pérez et al., 2018, pp. 34-35); así como la gratuidad y laicidad de la educación

Es posible relacionar esta primera Ley de Educación con el modelo de prescindencia (Palacios, 2008). Vale recordar que desde este modelo se concibe a las personas con discapacidad/diversidad funcional como una carga tanto para sus familias como para la sociedad en su conjunto. El lugar que se les asignaba en el contexto socio-histórico era la marginación o la mendicidad.

3.3. Educación Especial

Ahora bien, ¿quiénes asistían a las escuelas públicas en ese momento?, ¿qué sucedía con los estudiantes con discapacidad/diversidad funcional en el marco de esta primera Ley de Educación en Argentina? La educación de las personas con diversidad funcional se fue constituyendo a partir de los requerimientos de las mismas junto con sus familias, quienes comenzaron a exigir su derecho de acceder a la educación. La organización de los familiares de personas con discapacidad/diversidad funcional en colectivos nucleados para demandar el derecho a la educación no solo ha sido un fenómeno argentino, como demuestran las investigaciones de Ville et al. (2024) en el contexto francés. No obstante, en este contexto se desarrollan particularmente hacia mediados del siglo XX las instituciones privadas impulsadas en conjunto por las asociaciones de padres y los psiquiatras infantiles.

En el informe de la Fundación PAR (2006), se argumenta que algunas experiencias educativas para personas con discapacidad auditiva y visual se convierten en los primeros antecedentes del sistema de Educación Especial de la Argentina. A raíz de las mismas, en el año 1908 se sancionó en la Ley 5.796, la cual estableció la creación de un Instituto Nacional de Ciegos. Esta es la primera legislación en Argentina donde

² Se utiliza el masculino para respetar el modo en que se comprendió la construcción de identidad y ciudadanía en este período histórico.

se menciona a las personas con discapacidad/diversidad funcional, específicamente a las personas con discapacidad visual. En este sentido, las primeras escuelas de Educación Especial en Argentina comenzaron a crearse en el siglo XIX, con la intención de conformar espacios específicos de educación formal para personas con diversidad funcional “vinculados a técnicas específicas para el adiestramiento, la cura, la contención y la compensación de patologías” (Pérez et al., 2018, p. 35).

La educación especial nace estrechamente asociada al campo de la medicina y al paradigma normalizador o médico-rehabilitador (Palacios, 2008), lo que daría legitimidad a las prácticas que en dichas instituciones se llevaron adelante, como el disciplinamiento e higiene del cuerpo, medición y control de la inteligencia y otras cualidades. Prácticas que funcionan como ortopedia del cuerpo y la mente, al decir de Skliar (1997), y que generan mayor segregación convirtiendo a las personas con discapacidad/diversidad funcional en objetos de la ciencia médica.

En estas escuelas se ofrecían actividades manuales y lúdicas o de repetición memorística de letras y números. La enseñanza de otro tipo de saberes, considerados valiosos para el resto de la sociedad, no formaba parte de la currícula. Algunas de estas prácticas siguen vigentes en la actualidad, legitimadas por la ideología de la normalidad y capacitista, que prioriza la enseñanza de un oficio por sobre la transmisión de saberes y experiencias que brinden otras herramientas a las personas con diversidad funcional, en vínculo con pares y en comunidad. Al respecto de la educación especial, Skliar (1997) sostiene que está más “relacionada con la caridad, la beneficencia y la medicalización que con la pedagogía” (Skliar, 1997, p. 2). Para el especialista, esta educación está caracterizada por técnicas discriminatorias y segregacionistas y es productora y reproductora de una falsa oposición entre inclusión y exclusión. La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad, esto es, se vale de las oposiciones de normalidad/anormalidad, racionalidad/irracionalidad y completud/incompletud como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son homogeneizados, infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes y en su lenguaje (Skliar, 1997). Sostenida por la ideología dominante, existe una práctica de medicalización del considerado deficiente, orientada hacia su cuerpo, a su vida cotidiana, a la pedagogía y su escolarización.

3.3.1. Ley Federal de Educación N°24.195 y las integraciones escolares

Más de un siglo después de la sanción de la Ley de Educación N° 1.420, en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N°24.195. Esta ley hizo posible la regularización de distintas dimensiones del sistema educativo, separando a la educación especial de la educación común a partir de la denominación de regímenes especiales, categoría que además contemplaba a la educación para adultos, la educación artística y otras modalidades específicas. La Ley Federal de Educación delega en las provincias la responsabilidad de financiar y ejecutar la educación. Llegados a este punto, es fundamental destacar que, si bien este análisis recorre leyes de alcance nacional, la arquitectura del sistema educativo argentino se transformó profundamente en la década de 1990. La transferencia de las escuelas a las jurisdicciones provinciales implicó que la Nación retuviera el rol de concertación de políticas, pero la implementación efectiva de la educación especial e inclusiva quedó bajo la órbita de 24 administraciones distintas. Esta fragmentación administrativa añade una capa de complejidad a la lucha por la inclusión, ya que las tensiones entre lo normativo y lo práctico se ven mediadas por las realidades socioeconómicas de cada provincia (Valdivieso et al., 2022).

Además, esta ley enumera respecto de la educación especial objetivos tales como: la garantía de la atención de las personas con necesidades educativas especiales desde el momento de su detección, disponiéndose para tal fin de centros o escuelas de educación especial; la formación individualizada, normalizadora e integradora orientada preponderantemente al mundo del trabajo y la producción. Por último, se postula la posibilidad de integrar al alumno atendido en Centros o Escuelas Especiales en escuelas comunes (Artículos 27, 28 y 29 – Ley 24.195).

Con la sanción de esta ley comienza a pensarse la posibilidad de que las personas con diversidad funcional ingresen al sistema educativo común, pero esto planteaba el interrogante de cómo se llevaría adelante este objetivo. Al respecto de las integraciones escolares, Dueñas (2013) argumenta que, en la década del '90, cuando las prácticas de integración comenzaron a implementarse, el trasfondo que se ponía de manifiesto era el cuestionamiento a la constitución de las escuelas especiales en *ghettos* separados del resto del mundo, y, por lo tanto, con un efecto segregador. Con la implementación de las integraciones escolares aparecía una oportunidad de cuestionar y revisar las estructuras y formatos de la educación general, como modificaciones curriculares, adaptaciones arquitectónicas, promoviendo el respeto por las necesidades particulares de cada estudiante. Arguye Dueñas (2016) que un efecto previsto de la promulgación de la Ley Marco para la integración fue que generó su propia demanda, como un objeto de consumo, por lo que muchas familias asesoradas por profesionales de la salud, reclamaron para sus hijos la admisión en escuelas de educación común, sin pleno conocimiento de las incumbencias del servicio de integración o más aún, sin considerar lo que cada estudiante necesitaba o deseaba realmente.

El Informe realizado por la Red Regional por la Educación Inclusiva (2019), plantea que las integraciones escolares se constituyeron como prácticas discriminatorias ya que, si bien dieron la posibilidad de que las personas con diversidad funcional asistan a instituciones de Educación regular, implicaron que lo hagan con la condición de adaptarse a los requisitos normalizados que estas instituciones imponen. Además, se afirma que con frecuencia el personal de apoyo se limita a realizar reducciones de contenido o planes de estudios paralelos, trabajando aisladamente con los y las estudiantes en integración.

Durante la década de los '90, en Argentina, el modelo neoliberal se instaló con fuerza tanto en las medidas económicas como en el ámbito político y social. La mercantilización de la salud y la educación preponderaron, y esto implicó que tanto la salud como la educación se comenzaran a concebir como bienes de consumo para quienes pudieran acceder a ellas. En este sentido, las integraciones escolares supusieron, ante la falta de políticas públicas en lo que respecta a diversidad funcional, responsabilizar a cada familia en función de lo que sus ingresos pudiesen pagar. En consonancia con esta Ley y el contexto socio-político de aquella época es que se entiende que en aquel momento el modelo médico-rehabilitador era el que emergiera tanto en las políticas como en los posicionamientos ideológicos de la época. Desde este modelo se consideraba que las personas con diversidad funcional deben ser rehabilitadas para poder funcionar en la sociedad (Palacios, 2008). En este encuadre, la diversidad funcional es considerada como una enfermedad, es decir, que tiene una causa biológica y, como toda enfermedad debe ser tratada, con intervenciones quirúrgicas, o invasivos métodos de rehabilitación.

3.3.2. Los Centros Educativos Terapéuticos

A partir de la sanción de la Ley 24.901 en el año 1997, los Centros Educativos Terapéuticos (CET), se tornaron en un dispositivo que establece el Estado para la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional. De esta forma, se convirtieron en una alternativa más para las personas que no pueden acceder al sistema educativo común o especial, y/o que requieren de los apoyos y dispositivos de integración escolares que se brindan desde estas instituciones. Chaperó (2017) sostiene que los CET encuadran su funcionamiento a partir de esta ley que habilita y categoriza instituciones de carácter privado, pero debiendo cumplir una función pública. Según argumenta, desde el año 2006, el marco básico que regula su funcionamiento, estipula pautas que deben seguir en relación a la seguridad y accesibilidad, el encuadre general referido al abordaje, y los recursos humanos. Sin embargo, “se deja un amplio margen en referencia a la modalidad teórica que orienta la direccionalidad del trabajo”. (Chaperó, 2017, p.1). Lo que da lugar a que en los CET sea posible encontrar una multiplicidad disciplinar, donde las prácticas y abordajes pueden estar referenciadas en marcos teóricos muy disímiles. En muchos CET se trabaja, por ejemplo, desde una perspectiva adaptacionista, que considera que el sujeto debe ser educado y normalizado. “Se organizan así escenas de aprendizaje que tienen la apariencia de un contenido lúdico, pero cuya meta es manipular la conducta” (Chamorro y Chaperó, 2020, p. 11).

3.4. Ley N°26.206 de Educación Nacional

Con la sanción de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), el modelo social en diversidad funcional emerge como el paradigma que va a responder a las demandas de este colectivo que, década tras década, la sociedad había dejado olvidado, menospreciado y marginado. Con este escenario a nivel mundial es que, en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley N°26.206 de Educación Nacional actualmente vigente. Uno de los ejes es el derecho a la educación, destacando el concepto de inclusión de toda la ciudadanía. De este modo se promueve garantizar el acceso a la educación común, considerando el régimen de educación especial exclusivo para situaciones puntuales; convirtiéndose esta en una modalidad más, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional, y no como un sistema paralelo y separado.

La Ley de Educación 26.206 plantea como principio de la educación especial la inclusión educativa y con este propósito se especifica que las escuelas especiales deben seguir los mismos diseños curriculares que la escuela común, sirviéndose de los apoyos que cada estudiante requiera para una experiencia de aprendizaje tenga lugar. A partir de la sanción de esta ley se busca promover que el conjunto de la población, desde las instituciones escolares que más se adecuen a sus particularidades, aborden los mismos contenidos curriculares. “Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa pasó a tener más énfasis en las trayectorias de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza” (Pérez et al., 2018, p. 39).

Los últimos movimientos legislativos en el país en lo que refiere al derecho a la educación de las personas con diversidad funcional pusieron de manifiesto fuertes tensiones desde el punto de vista político e ideológico. Docentes y equipos directivos se encontraron con un nuevo paradigma de inclusión educativa para el que no tenían preparación teórica, ya que la educación estaba muy marcada por la tradición normalizadora y homogeneizante. Y, además, regida por la tendencia a atribuir al alumnado la causa de su problema educativo sin reconocer las barreras impuestas por

las mismas instituciones. Ahora bien, ¿qué sucede en las escuelas e instituciones educativas con el alumnado que no se adecua a las expectativas de la escuela común? Afirma Chaperó (2016) que la integración escolar surge para dar respuesta a esta pregunta, es decir, una respuesta ante las dificultades a las que se enfrenta el sistema escolar común, con respecto a muchos estudiantes con discapacidad/diversidad funcional.

Argumentan Chamorro y Chaperó (2020) que las integraciones escolares garantizan, en apariencia, el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional, pero muchas veces “el sujeto que ha sido objeto de dicha integración termina excluido” (Chamorro y Chaperó. 2020, p.12). Como se mencionó al comienzo de este apartado, y continuando con los postulados de Chaperó (2016), la ley 26.206 de Educación Nacional se propone como objetivo prioritario la inclusión educativa de todos y todas los niños, niñas y adolescentes del territorio argentino. Sin embargo, postulando que no todas las personas pueden ser integradas en las escuelas comunes, ofrece como alternativa el sistema de educación especial.

3.5. Inclusión Educativa: ¿Es la escuela realmente un lugar para todos/as?

Desde el Ministerio de Educación de Argentina (2019) se confeccionaron una serie de materiales que se encuentran enmarcados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006. En los postulados de la mencionada Convención se considera a la inclusión como un proceso en donde será prioridad la participación real y donde se sostiene el derecho a la educación de toda la ciudadanía, sin discriminación y considerando la diversidad de cada quien, buscando propiciar aprendizajes de calidad. Tomando como fundamentos los contenidos de la Convención, en este material que presentó el Ministerio de Educación, se postula que la educación inclusiva debe tener como fundamento la búsqueda de la equidad, priorizando al alumnado que se encuentre en una situación de mayor vulnerabilidad. También es prioridad en la educación inclusiva la calidad educativa, la cual será viable en la medida en que se eliminen las barreras que limitan el aprendizaje y se aumente la participación, promoviendo de este modo la adquisición de aprendizajes significativos para todas las personas que transitan su escolaridad. Y finalmente, para que la educación sea inclusiva y de calidad, se postula que es menester construir escuelas que sostengan prácticas educativas con estrategias diversificadas, donde todo el estudiantado acceda al aprendizaje con equidad.

Dado el carácter federal del sistema educativo argentino, existen significativas disparidades entre provincias. Por ejemplo, la que tiene menor porcentaje de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes es San Juan y aquella con el mayor porcentaje, La Pampa (ACIJ, 2024).

En síntesis, el recorrido histórico e institucional presentado permite comprender que las políticas y prácticas educativas destinadas a personas con discapacidad/diversidad funcional no responden a una evolución lineal ni acumulativa, sino a disputas paradigmáticas persistentes. Estas disputas atraviesan el sistema educativo argentino y condicionan las posibilidades reales de construcción de una escuela inclusiva. Este escenario habilita la necesidad de una profundización conceptual que permita revisar críticamente las categorías desde las cuales se piensan y organizan las prácticas educativas.

4. Aportes conceptuales para una educación inclusiva

Luego del análisis histórico-normativo, este apartado propone una profundización teórica orientada a reconfigurar las prácticas educativas. Los conceptos que aquí se desarrollan no se presentan de manera aislada, sino como desplazamientos conceptuales que permiten cuestionar las lógicas normalizadoras aún vigentes y habilitar nuevos horizontes pedagógicos desde una perspectiva de derechos, interdependencia y dignidad.

4.1. Desde la discapacidad vs. deficiencia hacia el horizonte de la diversidad

A partir de la definición de discapacidad propuesta desde el modelo social, la discapacidad deja de ser un castigo religioso como se la consideraba desde el modelo de prescindencia, o una tragedia personal como en el modelo rehabilitador, para comenzar a ser considerada como “compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (Palacios, 2008, p. 123). Por otra parte, desde las conceptualizaciones del Foro de Vida Independiente y Diversidad se puede comenzar a hablar de un término superador de la oposición deficiencia-discapacidad, reemplazándolos por el concepto de diversidad. Al utilizar este término se busca dejar a un lado la visión negativa que tiene la palabra discapacidad, y en ese mismo movimiento resaltar la diferencia y ponerla en valor. Desde el colectivo que constituye el Foro, se propone que la diferencia sea valorada como parte de la diversidad humana. Asimismo, en la postulación de este concepto se asoma como horizonte futuro y búsqueda presente, la posibilidad de enlazar luchas con otros colectivos que se inscriben como diversos.

El concepto de diversidad funcional comenzó a ser utilizado en las últimas décadas por movimientos de activistas, fundamentalmente en el contexto español. Sin embargo, es un término que suscita interrogantes y sobre todo cuando se lo utiliza sin demasiados miramientos. Es decir, la diversidad comprende tantos significados y representaciones que es menester reflexionar en torno a los usos que puede adoptar el concepto en diferentes contextos. Anijovich (2016) postula que, en educación, el discurso sobre diversidad es de reciente surgimiento. Con el objetivo de superar la impronta homogeneizadora de la educación se propusieron enfoques más inclusivos, en contemplación de las diferencias existentes entre las personas y sus derechos, y las obligaciones de los Estados. Por otra parte, al respecto del concepto de diversidad, Duschatzky y Skliar (2000) realizan un análisis crítico y postulan que, en ocasiones, su uso se convierte en la ilusión de que “asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda” (p. 1). Se preguntan si es posible educar en la diferencia, postulando que sólo será posible si somos capaces de “imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro” (p. 11).

En consonancia, Skliar (2011) se pregunta si la diversidad viene a ocupar el lugar de la alteridad, eclipsando y corriendo de lugar su sentido. Con una clara inspiración en la filosofía levinasiana, el especialista sostiene que pareciera que con la diversidad se busca dar por sabido todo del otro, conocerlo en su totalidad. Acto que en sí mismo transforma en semejanza a la alteridad, y en ese mismo gesto, al otro infinito en un otro conocido y del que ya todo lo sé. En contraposición a esta ilusión de pleno conocimiento del otro, generalmente basada en un diagnóstico, la alteridad se presenta como aquello que nos perturba y altera; pero no es aquello necesariamente una amenaza.

Por lo tanto, podemos concluir que, más allá del término que se utilice, lo esencial es comprender la práctica educativa desde el cultivo de la receptividad ante la diversidad-alteridad, así como en términos de tiempo.

4.2. Desde la dependencia vs. independencia hacia el horizonte de la autonomía en interdependencia

Otros conceptos a revisar en la práctica educativa son los de dependencia e independencia. Cobeñas (2015) argumenta que en la actualidad el significado de dependencia se relaciona con un estado de supuesta incompletud, y que fundamentalmente se la considera como una condición individual y psicológica y no como una cuestión de relaciones. En convergencia, Carmona Gallego (2023, 2024) afirma que debemos deslindar el concepto de independencia propuesto por los colectivos de personas con discapacidad/diversidad funcional, como el Movimiento de Vida Independiente, del ideal de autosuficiencia. Este ideal propio de nuestra época se sostiene en la premisa de que el otro es prescindible, y en la ilusión de que es posible sostener una vida sin los demás. En cambio, la noción de autonomía en interdependencia supone un marco relacional para pensar la toma de decisiones en las personas, independientemente de si necesitan o no asistencia.

Recapitulando, es posible comprender la independencia como la autonomía desde un marco relacional, por lo que es posible afirmar que todas y cada una de las personas dependemos de otros/as en nuestra vida cotidiana.

Desde los postulados del modelo social, la independencia es entendida como la posibilidad de superar la dependencia a la que fue sometido este colectivo durante tantos años, por una parte, desde los gobiernos con políticas asistencialistas y de encierro, y, por otra parte, desde la sociedad que considera a las personas con diversidad funcional como desvalidas o enfermas. Asimismo, desde el MVI se aboga por políticas públicas que conduzcan a la autonomía a las personas con diversidad funcional, considerando a la autonomía como punto de partida y también de llegada. Palacios (2008) afirma que la independencia, desde los parámetros del modelo médico-rehabilitador de la discapacidad, es evaluada según cuán lejos puede movilizarse una persona luego de una enfermedad o accidente. A esta conceptualización la autora la opone con los desarrollos realizados por Ed Robert, quien conceptualiza la independencia como el control que una persona tiene sobre su propia vida, destacando que la independencia debe ser medida en relación a la calidad de vida que puede lograr una persona con diversidad funcional, con asistencia.

En otro orden, desde el modelo social se propone el concepto de autonomía, como superador del par de opuestos dependencia-independencia. Se entiende por autonomía la capacidad de movilizarse de un lugar a otro, lo que implica para algunas personas con diversidad funcional la posibilidad de contar con un asistente personal o no encontrar barreras arquitectónicas que le impidan desplazarse y circular. Sin embargo, los activistas del Foro de Vida Independiente y Diversidad sostienen que la autonomía no es sólo poder ejecutar una actividad, sino también la capacidad de decidir por uno mismo (con o sin ayuda), liberado de opresiones sociales, los pasos y direcciones de la propia vida.

Sin embargo, en los postulados del modelo de la diversidad aparece un cuarto concepto, el de interdependencia. Con este concepto se busca reconocer la fragilidad humana, pero no como debilidad sino como potencia. Agulló et al. (2011) proponen reconocer la potencia de la fragilidad humana, y en este acto reconocer que todos y cada uno de los seres humanos dependemos de otros para vivir.

Skliar (2022) propone tomar la fragilidad como punto de partida en la educación, oponiéndose así a la omnipotencia y la soberbia de que el diseño educativo ya esté todo hecho y trazado. Arguye el autor que la opción por lo frágil es poder reconocer que nuestra condición es de absoluta fragilidad, frente a nuestras vidas y a lo que tenemos por aprender. Ahora bien, ¿de qué manera podemos hacer de la fragilidad una pedagogía? Tanto el trabajo del autor como las investigaciones de Pié Balaguer (2024) están orientadas por esta pregunta. Para Skliar (2022) el gesto de la mirada es primordial ya que, las maneras en que se ha de mirar a los otros van a producir afectaciones en cada historia singular. Además, sostiene el autor que también es imprescindible en el acto educativo poder escuchar al otro, escuchar su historia singular y lo que tiene para contar. Mirar con buenos ojos y escuchar con buenos oídos para finalmente poder responder a ese otro, para poder ofrecerle una respuesta a ese sujeto singular. Al respecto Stolkiner (2021) sostiene que la escucha es un acto de hospitalidad, una forma de alojar al otro y a la pregunta. Es poder hospedar al otro en su singularidad, sin objetivarlo, dejando de lado nuestras certezas. Es atender a la propia fragilidad reconociendo también la fragilidad del otro en ese intercambio. Comprender de esta forma a las prácticas educativas, es hacer lugar a la ética del cuidado, al facilitar la comprensión de que “las relaciones humanas son relaciones de interdependencia siempre frágiles y discontinuas” (Angelino, 2017, p. 124).

Por su parte, Pié Balaguer (2024) aboga por una pedagogía crip que reconozca la vulnerabilidad como característica de la condición humana. Este reconocimiento implica cuestionar el sujeto privilegiado de la modernidad, que se apoya en la ficción de que es posible no cuidar ni ser cuidado. Desde esta matriz teórica, el problema nunca ha sido ni es la discapacidad/diversidad funcional, sino una concepción errónea sobre lo que somos. La ficción del sujeto soberano, autosuficiente y dueño de sí, invisibiliza los apoyos ordinarios de los que depende la vida, mientras problematiza los apoyos extraordinarios de las personas con discapacidad/diversidad funcional.

4.3. De la normalidad vs. anormalidad al horizonte de la dignidad

Angelino (2020) y Angelino y Almeida (2023) argumentan que lo normal es una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. Así, lo normal aparece ligado a una convención de la mayoría, y esta ideología de la normalidad se convierte en una norma implícita e invisible, y por tanto incuestionable. La normalidad en tanto ideología se convierte en la norma que legitima, produce efectos de verdad y opera sustentada en la lógica binaria, es decir, se sustenta en la oposición de dos términos, en este caso uno positivo opuesto a un término con valoración negativa. Se propone una identidad deseable que sería lo natural o normal, y su opuesto lo anormal, defectuoso o indeseable. Ahora bien, ¿cómo se certifica que alguien es o no es normal?, porque no existen y nunca existieron certificados que acrediten normalidad, pero sí muchas y variadas formas de acreditar anormalidad. Al respecto de la certificación en diversidad funcional, Chamorro y Chaperó (2020) expresan que si en ámbitos como la salud y la educación, el foco se coloca en el diagnóstico, se pierde la oportunidad de “encontrarnos con los modos únicos de expresión que son propios de cada sujeto” (p. 8). Las autoras se preguntan si puede un diagnóstico oficial de pronóstico, delimitando que podrá o no podrá hacer y ser una persona. Para las autoras, posicionadas desde la ética del psicoanálisis, no es posible definir cómo se configura un sujeto ya que este proceso es siempre a partir del encuentro con otros y los avatares que estos encuentros produzcan. Será importante aquí estar disponibles y dispuestos a alojar el malestar propio del desarrollo de cada sujeto singular, sosteniendo la escucha y la hospitalidad.

Al respecto de los conceptos trabajados hasta aquí, Palacios y Románach (2006) sostienen que es menester cuestionar el modelo de ser humano digno presente en la actualidad. El binomio normal-anormal puede ser superado con el concepto de vida humana digna, el cual reemplaza los parámetros sociales de lo que una persona debería ser o tendría que poder hacer, por la reivindicación y valoración de cada persona por lo que es, reconociendo la potencia en la diferencia.

5. Conclusiones

La historia de la educación para personas con diversidad funcional en Argentina muestra un recorrido lleno de contrastes y aprendizajes. Desde los enfoques iniciales, basados en la exclusión y segregación, hasta las leyes actuales que buscan garantizar la inclusión, es evidente que el país ha avanzado considerablemente en el reconocimiento de los derechos educativos de este colectivo. Sin embargo, la implementación de estas normativas aún enfrenta múltiples desafíos, lo que subraya la complejidad de transformar el marco legal en cambios reales en las prácticas escolares.

Uno de los obstáculos más significativos es la carencia de formación adecuada para los docentes, junto con la persistencia de barreras estructurales y culturales que dificultan la integración plena de los estudiantes con diversidad funcional. Además, en muchas escuelas, las prácticas educativas siguen influenciadas por modelos médicos que priorizan la normalización de los estudiantes, dejando de lado la necesidad de valorar sus características individuales. Estas tensiones revelan la importancia de seguir trabajando en estrategias que permitan consolidar una educación realmente inclusiva.

Es crucial que las instituciones educativas adopten una perspectiva que valore la diversidad como una riqueza intrínseca. Esto implica no solo adecuar los contenidos y metodologías a las particularidades de cada estudiante, sino también fortalecer los vínculos entre los integrantes de la comunidad educativa. Al promover relaciones basadas en la cooperación, el respeto y el cuidado mutuo, las escuelas pueden convertirse en espacios transformadores, donde cada persona sea reconocida por sus capacidades y singularidad.

En síntesis, lograr una educación inclusiva en Argentina exige un esfuerzo colectivo y sostenido. Es necesario reforzar la formación de los educadores, garantizar los recursos necesarios para la accesibilidad universal y fomentar una cultura escolar que celebre la diversidad. Por último, para que la experiencia educativa sea significativa y subjetivante para todos será primordial el reconocimiento y asunción de la fragilidad que le es inherente al ser humano, de este modo será posible establecer relaciones de cuidado mutuo y de hospitalidad hacia el otro; donde sean respetados los tiempos particulares de cada quien y donde se brinden los apoyos necesarios para que nadie se quede afuera.

Referencias

- Acuña, F. (2024). *Educación superior y discapacidad: análisis y reflexiones sobre las prácticas docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
- Agulló, C., Arroyo, J., Ema, J., Gámez, C., Gómez, E., Jiménez, P., ... y Colina, M. (2011). *Cojos y precarios haciendo vidas que importan*. Traficantes de sueños.
- Angelino, A. (2017). Narrativas acerca del cuidado y el descuido de cuerpos diferenciados. En A. Padilla Arroyo y A. Yarza de los Ríos (Coord.), *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos* (pp.105-132). Juan Pablos Editor.

- Angelino, A. (2020). *Mujeres intensamente habitadas: ética del cuidado y discapacidad*. Fundación La Hendija.
- Angelino, A. y Almeida, M. E. (2023). Discapacidad e interdependencia como categorías políticas. Resistir la normalidad con otros. En A. Angelino, M. E. Almeida y C. Arbuet Osuna (Eds.), *Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa. Resistir la normalidad* (pp. 201-208). EDUNER.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Aprender y enseñar en la diversidad*. Paidós.
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2024). *La educación inclusiva en Argentina*. ACIJ.
- Carmona Gallego, D. E. (2023). Los lazos sociales en la contemporaneidad. Desde el individualismo hacia la ética del cuidado. *Miradas*, 18(1), 215-238.
<https://doi.org/10.22517/25393812.25296>
- Carmona Gallego, D. (2024). Percepciones sobre el cuidado en personas adultas con discapacidad intelectual de un centro de día argentino. *Revista Reflexiones*, 103(1), 73-104.
<https://doi.org/10.15517/rr.v103i1.52223>
- Chamorro, M. y Chaperó, M. (2020). *La discapacidad como construcción socio- política. Dimensiones subjetivas, sociales y educativas*. UNR Editora.
- Chaperó, M. (2016). Integración escolar en niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de autismo infantil. Una cuestión de Derechos Humanos. En *Congreso Argentino Latinoamericano de Derechos Humanos. Discursos y acciones: Construyendo lazos en clave de Derechos Humanos*.
- Chaperó, M. (2017). Centro Educativo Terapéutico. El psicoanálisis es posible. En *Congreso Internacional de Psicoanálisis*.
- Cobeñas, P. (2015). Vida independiente de personas con discapacidad. Discutiendo la dependencia. En M. Remon (Dir.), *Discapacidad, Justicia y Estado: vida independiente* (pp. 1-6). Infojus.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Contino, A. M. (2013). La visibilización de las luchas políticas en discapacidad: acciones directas, conducta y resistencia. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social* *Disertaciones*, 6(2).
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B. y Reyes Masa, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35.
- Dueñas, G. (2016). Acerca de las necesidades de adecuar las prácticas en salud y educación dirigidas hacia las “infancias en problemas” a los nuevos paradigmas. Una cuestión de derechos. *Voces de la Educación*, 1(1), 13-13.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4, 7.
- Fundación Par. (2006). *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005*. Fundación Par.
- García Alonso, J. (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias Internacionales*. Fundación Luis Vives.
- Kipen, E. y Vallejos I. (2009). La producción de discapacidad en clave de ideología. En Rosato, A. y Angelino, A. (Eds.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 155-178). Noveduc.
- Ley 26.378 (2008). *Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

- Ley 24.901 (1997). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación.
- Ley 24.195 (1993). *Ley Federal de Educación*. Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación.
- Ley 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación.
- Maturo, Y., Bocchio, M. y Miranda de Fassi, E. (2020). La educación secundaria en Argentina: obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 89-108.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.005>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la Inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial CINCA.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas- AIES.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo González (Coord.), *Cuadernos de Educación Inclusiva, Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva* (pp. 24-55). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Pié Balaguer, A. (2024). *Pedagogía crip y la revolución de los cuerpos*. Kaótica Libros.
- Red Regional de Educación Inclusiva, (2019). *Educación inclusiva y de calidad. Una deuda pendiente en América Latina*. Red Regional de Educación Inclusiva,
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente y Divertad.
- Rosato, A, Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kipen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(39), 87-105
- Rosato, A. y Angelino, M. A. (Coords.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- Sbriller, R. L. (2016). La revolución de los rengos, José Liborio Poblete Roa y el Frente de Lisiados Peronistas. *Revista Oficio*, 2, 93-115.
- Schwamberger, C, y Grinberg, S. (2024). Hacia una Cartografía de la inclusión. Debates, descontentos, y perspectivas desde el sur global. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0106>
- Skliar, C. (2011). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre otros. *Revista IRICE*, 24, 37-45.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11, 33-43.
- Skliar, C. (2022). Entre la fragilidad de la vida y la insistencia del mundo. *Educación y Ciencia*, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14562>

Stolkiner, A. (2021). *Prácticas en salud mental*. Editorial Noveduc.

Ville, I., Fillion, E, y Ravaud, J. F. (2024). *Una introducción a la sociología de la discapacidad. Historia, política y experiencia*. Estudios Sociológicos Editora.

Breve CV del autor y la autora

Diego Carmona Gallego

Doctor en Ciencias Sociales (UNER) y Máster en Psicología General Sanitaria. Miembro del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) y de la Red Argentina de Investigaciones de Cuidados en Salud (RAICES). Psicólogo General Sanitario en Asociación Personas con Lesiones Medulares y Discapacidades Físicas-ASPAYM Granada (España). Ha dictado seminarios de grado y posgrado en Universitat Oberta de Catalunya, Universidad de Granada, Universidad Internacional de La Rioja (España) y Fundación Archipiélago (Argentina). Seleccionado por el Coimbra Group en su programa de para jóvenes investigadores latinoamericanos. Estancias de investigación en Universidad de Granada y Universitat Jaume I (España).

Email: diegocarmonag@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-4936>

Sabrina Abatilli

Psicóloga (Universidad Nacional de Rosario) y Máster en Psicología General Sanitaria, Diplomada en abordaje integral de los consumos problemáticos (Universidad Nacional de Rosario). Se ha desempeñado como educadora y auxiliar técnica en el Espacio de Respeto a las Diferencias de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos 1330 (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe), desarrollando tutorías inclusivas para jóvenes y personas adultas con discapacidades. Actualmente brinda atención psicológica a niñas, niños y jóvenes con discapacidades y problemáticas subjetivas.

Email: abatillisabrina@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8187-2384>